

養護教諭の役割葛藤・役割曖昧性が
バーンアウトに与える影響

学校教育学専攻

臨床心理学コース

M15085D 大西陽子

指導教員 大野裕史

目次

第1章 問題と目的	1
1. 養護教諭の職務	1
2. 養護教諭の歴史	1
3. 養護教諭の役割の拡大	3
4. 文部科学省が行った養護教諭に対する改革	5
5. 改革前の養護教諭のメンタルヘルス	7
6. 改革後の養護教諭のメンタルヘルス	9
7. 本研究の目的	9
8. バーンアウトに影響を与える他の要因について	10
9. 本研究でのバーンアウトモデル	12
第2章 方法	13
1. 調査対象者	13
2. 調査時期	13
3. 手続き	13
4. 調査項目	13
5. 倫理的配慮	15

第3章 結果	16
1. 調査対象者の属性	16
2. 各尺度の記述統計量	16
3. 各尺度の検討	16
4. 属性差の検討	20
5. 各変数間の相関関係	20
6. 役割葛藤・役割曖昧性がバーンアウトに与える影響	21
7. 各変数の下位尺度がバーンアウトに与える影響	21
第4章 考察	33
1. 役割葛藤・役割曖昧性がバーンアウトに与える影響	33
2. 保健主事を担当することが役割葛藤に与える影響	34
3. バーンアウトに有効な対策	36
4. 本研究の限界と今後の課題	37
文献	39
謝 辞	43
付 録	44

第 1 章 問題と目的

1. 養護教諭の職務

養護教諭の職務内容は、学校教育法第 28 条に「児童生徒の養護を掌る」と定められており、1972 年の体育保健審議会答申において以下のよう
に主要な役割が示された。「養護教諭は、専門的立場からすべての児童
生徒の保健及び環境衛生の実態を的確に把握して、疾病や情緒障害、体
力、栄養に関する問題等心身の健康に問題を持つ児童生徒の個別の指導
にあたり、また、健康な児童生徒についても健康の保持増進に関する指
導に当たるのみならず、一般教員の行う日常の教育活動にも積極的に協
力する役割をもつものである」とされ、具体的な内容は救急処置、健康
診断、疾病予防などの保健管理、保健教育、健康相談、保健室経営、組
織活動などである。しかし、時代の流れと共に子どもたちを取り巻く環
境が変化し不登校やいじめといった新たな問題が生じれば養護教諭に求
められる役割は変化してきた。このように養護教諭は時代の流れと共に
役割が変化する職種であり、その成り立ちは時代背景と大いに関連があ
り以下に概観する。

2. 養護教諭の歴史

学校看護婦

養護教諭の前身である学校看護婦は、非常勤・巡回制で始まり、一校
一名専任駐在制へと変遷した。近藤（2003）は、学校看護婦の始まりは
1905 年 5 月に岐阜県の 2 つの小学校にトラコーマ洗眼治療のために県
立病院から看護婦が非常勤・巡回制で派遣されたことだと述べている。
その後全国各地に学校看護婦を設置するようになり 1922 年には 100 名

を超えた。主な職務はトラコーマの洗眼であったが、救急処置、校内巡視、家庭訪問などに拡大していった（杉浦,1974）。1923年全国学校衛生主事会議で文部大臣より「学校看護婦の適当なる普及方法及職務規程如何」という諮問が出された。その答申の中に学校看護婦職務規程があり第2条「学校看護婦の勤務は校規の定むる所に従い教員に準ず」となっていた。学校看護婦の身分は専任で学校に勤務しているにもかかわらず教員ではなかった。1927年大阪市は、我が国最初の「一校一名専任駐在制」学校看護婦を実現させた。1929年10月、文部省は「学校看護婦に関する件」の訓令を交付した。訓令の前文には、学校看護婦は学校長、学校医その他の関係職員の指揮を受け概ね左の職務に従事することと記されている（杉浦,1974）。学校看護婦は学校長、学校医の補助者として位置づけられ、自立した存在ではなかった。

養護訓導

1941年に公布された国民学校令により、学校看護婦から養護訓導という名称に改められ、教育職員の一員となった。「児童の養護を掌る」という専門的な職務と権限が明記され、自らの判断で職務を執行することができる専門職であることが認められた。杉浦（1974）は、養護訓導の主な職務は結核予防として学童全員にツベルクリン皮内反応を実施し、陽性者にはX線間接撮影、陰性者にはBCG接種を行うことだったと述べている。1943年には国民学校令が改正され、すべての国民学校には養護訓導を置くべしと必置制が取られることとなった（小倉,1970）。

養護教諭

1947年には学校教育法が制定され「養護訓導」から「養護教諭」に改称された。

3. 養護教諭の役割の拡大

不登校児童生徒への対応

文部科学省（1992）の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において年間 30 日以上欠席した児童生徒のうち、欠席理由が「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により登校しない、あるいはしたくてもできない状況にある者。ただし、病気や経済的な理由によるものを除く」に該当する場合が不登校としてとらえられる児童生徒とされた。1992 年の学校不適応調査研究協力者会議において不登校は誰にでも起こりうる問題としてとらえる必要があるとされ、学校は児童生徒にとって自己の存在を実感できる精神的に安心してることができる場所であり、「心の居場所」としての役割を果たすことと報告された。池原（1993）は、保健室登校はすぐに教室に入れない子どものために学級の枠をはずし、学校の中に居ながら当の子ども自身のペースで学級集団への仲間入りを果たせるように準備し、練習する時期と述べている。保健室で過ごすことで心身の安定をはかり、教室復帰へ向けての足掛かりとなることが期待される。文部科学省（1999）の「保健室利用状況に関する調査結果の概要について」によると、保健室登校をした児童生徒がいる学校の割合は、小学校 37.1%，中学校 58.1%，高等学校 44.4%であり、約半数の養護教諭が保健室登校を経験している。保健室登校の 1 校当たりの平均人数は小学校 1.5 人、中学校 1.8 人、高等学校 1.5 人であり中学校で多い。保健室登校において養護教諭のかかわり方を調査した横山（1991）によると養護教諭が「校内巡視に誘う」「運動などを一緒にする」「一緒に勉強する」「指導方針を立てて接する」といった関わり方をした場合は教室復帰がうまくいったと報告している。しかし、保健室にやってくるのは保健室登校の児童生徒だけではない。

一人職種である養護教諭が他の職務を抱えて、そのうえで保健室登校の児童生徒に関わることは容易ではない。伊藤（2003）によると保健室登校を抱える養護教諭は多忙感、連携の難しさ、対応上の迷いを悩みとして抱える者が多いと述べている。つまり、養護教諭のかかわり方が教室復帰に大きな影響を与えることが分かっているにもかかわらず他の職務に追われて十分な関わりができない現状だと言える。

いじめ問題への対応

いじめに悩む生徒が校内で相談を持ち掛ける相手として、学級担任について多いのが養護教諭である。池原（1993）は子どもたちにとって保健室は学校で唯一集団化のない、リズム的な学習作業がない曖昧な場所であると述べている。それゆえ、子どもたちを評価しない機能を持つがゆえに教室ではみせない素顔がみられ、微妙な変化がキャッチでき、時には問題行動の早期発見の場となったりする。つまり、児童生徒にとって保健室は駆け込み寺であり SOS を発する場所であると言えるだろう。いじめ対策緊急会議（1995）において、養護教諭の積極的な位置付けとして以下のことが報告された。「養護教諭は悩みを持っている児童生徒の『心の居場所』としての役割を果たしているという実態から保健室での児童生徒の様子からいじめの兆候に気づくことが多い。そこで得た情報が学校全体で共有され、いじめ問題の解決に有効に活用されるような工夫と配慮が必要である」。

つまり、身体症状を訴えて保健室にやってくる児童生徒にかかわりながら、心の問題を早期に発見し、他の職員との連携を取って早期に対応することが養護教諭に求められた。

4. 文部科学省が行った養護教諭に対する改革

森（2002）は、文部科学省が行った養護教諭に対する教育改革のことを「養護教諭の変革期」と表現している。時代の変化により子どもを取り巻く環境はめまぐるしく変化し養護教諭に求められる役割が拡大したため法的な改革が行われた（Table 1）。これにより、養護教諭が保健の授業を担当したり、保健主事を兼職できるようになった。また、養護教諭が学校保健の中心的存在として明確化された。

Table 1 文部科学省が行った養護教諭に対する改革

1995 年	学校教育法施行規則 の改正	・養護教諭が保健主事を兼務できるようになった。
1997 年	保健体育審議会答申	・養護教諭の新たな役割 養護教諭の職務の特質や保健室の機能を十分生かし 児童生徒の様々な訴えに対して、心や体の両面への対応 を行う健康相談活動が一層重要な役割を持ってきてい る。近年の問題状況の変化に伴い、従来の職務に加えて 心の問題にも対応した健康の保持増進を実践できる資 質の向上を図る必要がある。
1998 年	教育職員免許法の 改正	・養護教諭の免許状を有し 3 年以上勤務経験のある者は 保健の教科を担当できるようになった。 ・養護教諭の養成課程において「養護概説」 「健康相談活動の理論及び方法」の科目が新設された。
2008 年	中央教育審議会答申	・学校保健活動において中核的な役割を果たし、健康相 談活動を充実させるための環境整備が必要。 ・担任や学校医・SC などの学校内、医療・福祉関係者な どの学外との連携においてコーディネーターの役割を 担う。 ・現代的な健康問題に対応するための新たな知識や技能 の習得。 ・新任、現職養護教諭の研修の充実。 ・学級活動における保健指導、ティーム・ティーチング や兼職発令を受けての保健の授業への参画など保健教 育に果たす役割。 ・複数配置の促進。
2009 年	「学校保健法」が 一部改正され 「学校保健安全法」へ	・保健指導（第 9 条） 日常的な健康観察による児童生徒の健康状態の把握、 児童生徒や保護者に対する保健指導を養護教諭を中心 として関係職員が連携して実施することが明確に規定 された。

5. 改革前の養護教諭のメンタルヘルス

養護教諭と管理職・一般教諭との比較

岡東・鈴木（1997）は改革前の 1989 年に教師のメンタルヘルスに関する調査を実施した。Pines, A. (1981) のバーンアウト尺度を用いて養護教諭，校長，教頭，主任教諭，一般教諭のバーンアウト強度を比較した。結果は，養護教諭が最も高いバーンアウト状態で，一般教諭，主任教諭，教頭，校長の順で低くなっていた。項目別では「疲れる」「憂鬱」といったネガティブな事柄において養護教諭や一般教諭が高かった。一方「元気いっぱい」「幸福感」などのポジティブな事柄については，管理職ほど高くなっていた（岡東・鈴木,1997）。

役割葛藤

児童生徒の不登校の問題によって新たな役割として保健室登校が加わった。養護教諭は新たな要求や期待に対峙し，行政的・組織的な支援も得られないまま孤軍奮闘していた（松浦，1992）。岡東・鈴木（1997）は保健室登校指導とストレスとバーンアウトの関連を調査した。その結果，保健室登校指導を行っている養護教諭は行っていない養護教諭よりもストレスやバーンアウト症状の程度が高いことを明らかにした。これは従来の職務を抱えながら保健室登校という新たな役割を担わなければならないといった葛藤を生じさせていると考えられる。

役割曖昧性

保健室は学校の中の「アジール空間」として，児童生徒にとって何者からも評価されない「不可視空間」として機能している（森田,1991）。このことが同時に，養護教諭自身の活動も不可視であり，養護教諭の実践や努力が他の教師から見えないことを意味する。つまり職務の不可視性が養護教諭の役割や専門性を曖昧にしていると考えられる（岡東・鈴

木,1997)。養護教諭の役割曖昧性については法律的な問題も指摘されている。学校教育法第 28 条で養護教諭は全ての小・中学校に配置しなければならないと規定しているにも関わらず、第 103 条では「当分の間、養護教諭はこれを置かないことができる」という措置がしてある。これは有資格者不足の問題による経過措置ではある。しかし、この措置が養護教諭の学校内での地位や専門性を相対的に低下させた（森,1991）。

以上のことから、筆者は、養護教諭にとって新たな役割を求められることで役割葛藤を生み、地位や専門性が不透明であることで役割曖昧性を生じさせていると考えた。

役割葛藤と役割曖昧性と勤務構造に関わる構成要素

岡東・鈴木（1997）は、役割葛藤と役割曖昧性を養護教諭の特性として着目し Schwab.&Iwanicki.（1982）の役割葛藤尺度と役割曖昧性尺度（5 件法）を教師用に修正した尺度を用いた調査研究を行った。そして「人間関係負担」「教育上の悩み」「モラール」「精神的ストレス」「保健指導負担」などの勤務構造の構成要素と役割葛藤・役割曖昧性の関連を検討した。その結果、役割曖昧性は、養護教諭職務満足や教職適性感あるいは職務や研修に対する積極的態度を示す「モラール」の低下に大きな影響を与えていた。役割葛藤は、保護者や管理職・同僚との「人間関係負担」、職場の共通理解の無さや積極的に評価し合う態度の欠如や活発で温かい交流の欠如などの「職場風土」、校務分掌活動や PTA 活動への参加などの「経営参加負担」との関連が強く、対人関係の困難さが葛藤の要因となっていることを明らかにした。

このことから、筆者は養護教諭が職務を遂行していく上で、役割葛藤と役割曖昧性は重要な因子だと考えた。

6. 改革後の養護教諭のメンタルヘルス

佐々(2002)は、養護教諭に対して保健の教科担当への取り組みについて調査を行った。結果は、46%の養護教諭が保健の教科を担当したくないと答えた。また、保健の教科を担当していく場合の心配や不安は何かとの質問には、指導法の研修をしていないため自信が持てない(45%)、保健室の機能がおろそかにならないための体制づくりができない(32%)と答えた。つまり、新たな役割が求められても自分の力量に自信が持てないと考えていることが明らかとなった。

武田ら(2010)は、養護教諭の抑うつと職業ストレスとの関連を調査した。職業ストレスとして役割葛藤、役割曖昧性、量的負担、学校保健に関する無理解、校務分掌の業務等 10 変数を取り上げられている。このうち抑うつと関連がみられた変数は役割葛藤のみで、役割葛藤が高い者は低い者と比べて抑うつ症状のリスクが 2.5 倍になっており、役割曖昧性は関連がみられなかったと述べている。

7. 本研究の目的

文部科学省が行った養護教諭に対する教育改革により、養護教諭の新たな役割として、保健の授業や保健主事の兼職が規定された。また、養護教諭が学校保健の中心的存在となり関係職員と連携していくことも規定された。このことにより新たな役割を遂行しなければならないという役割葛藤が生じ、養護教諭が学校保健の中心的存在であると明確化されたことで役割曖昧性が低減するのではないかと筆者は考えた。そこで、本研究では養護教諭の役割葛藤と役割曖昧性に着目し、養護教諭のメンタルヘルスとの関連について明らかにすることを目的とした。ストレスの指標として、多くのストレス研究に用いられ、信頼性・妥当性が認め

られている Maslach & Jackson(1981)が作成した MBI(Maslach Burnout Inventory)を採用する。バーンアウトとは「長期間にわたり人に援助する過程で心的エネルギーが絶えず過度に要求された結果、極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群であり、自己卑下、仕事嫌悪、関心や思いやりの喪失などを伴う症状」と定義しており、ストレスの結果生じるストレス反応として位置づけられている(久保,2007)。

そこで、本研究は、養護教諭の役割葛藤の方が、役割曖昧性よりも、バーンアウトに与える影響が強いと仮説を立て、どのように影響を与えているか検討する。また、バーンアウトを防ぐための有効な対策についても検討する。

8. バーンアウトに影響を与える他の要因について

役割過重

田尾(1986)は役割ストレスの基本的指標である役割過重・役割曖昧・役割葛藤の3つの尺度を作成しており、役割過重が少ない方が仕事の満足感があり、疲労が少なくなることを明らかにした。また、渡辺(1986)は、役割過重、役割曖昧性、役割葛藤の3つの変数が心身症傾向、うつ傾向、不安傾向と有意であったことを報告しており、役割過重もメンタルヘルスに影響を及ぼす要因として考えられる。

ソーシャルサポート

対人関係の在り方が心身の健康に影響を及ぼすことが指摘されている。ソーシャルサポートとは、ある人を取り巻く重要な他者(家族・友人・同僚など)から得られる様々な形の援助である。小松ら(2010)は、上司サポートや同僚サポートと、CES-D得点との間に相関関係が認められたことから、職場の者による心理的サポートが労働者の精神的健康に直接

影響を及ぼす重要な要因であることを示唆した。岩佐(2007)は、家族のサポート・大切な人のサポート・友人のサポートと GHQ との関連が認められたことから、ソーシャルサポートが高い者は低い者より精神的健康が良好であると述べている。つまり、ソーシャルサポートは、バーンアウトの緩衝要因として考えられる。

コーピング

Lazarus & Folkman (1984) は、心理学的ストレスモデルを提唱した。このモデルの中でコーピングは「個人の資源に負荷を与えたり、その資源を超えると評価された外的ないし内的要請を処理するために行う認知的行動努力」と定義されている。つまり、ストレッサーを処理するために個人が行うことであり、どのようなコーピングを行うかによってストレス反応は異なる。コーピング方略には「積極的な問題解決」「問題から離れる」「他者からの援助を求める」「諦め」「行動・感情の抑制」などがある(島津,2006)。影山ら(2004)は、コーピング特性簡易尺度を作成し、職場ストレス要因に対する緩衝効果が認められたと述べている。このことから、コーピングはバーンアウトの緩衝要因として考えられる。

9. 本研究でのバーンアウトモデル

バーンアウトに影響を及ぼす役割葛藤・役割曖昧性と、他の要因として役割過重・ソーシャルサポート・コーピングを組み合わせ、久保（2007）のバーンアウトの因果図式を参考に本研究でのバーンアウトモデルを作成した（Figure 1）。

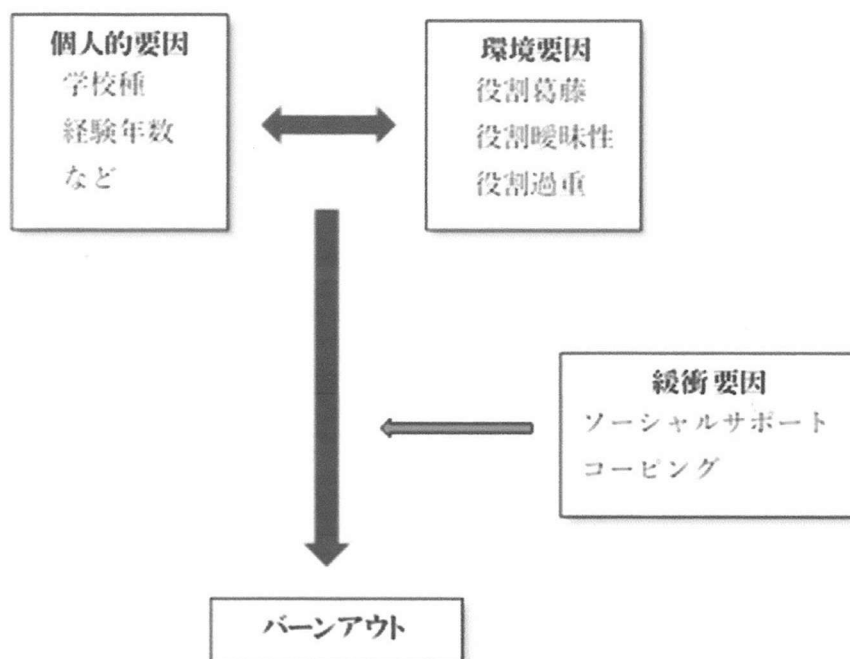


Figure 1 バーンアウトモデル

第 2 章 方法

1. 調査対象者

A 県内の小学校・中学校・高校に勤務する養護教諭 500 名。

2. 調査時期

落合（2003）は、バーンアウトは長期的プロセスによる現象なので時間軸を入れる必要があると述べていることから、調査時期を Time 1：2016 年 7 月中旬、Time 2：9 月下旬とした。

3. 手続き

郵送法にて無記名自記式質問紙調査（「養護教諭のバーンアウトに関する調査」）を行い、返信用封筒を同封して提出を求めた。回収は Time 1 が 175 名（回収率 35%）、Time 2 が 179 名（回収率 35.8%）であった。2 回の調査が同一人物であることを確認するため、調査用紙に ID として携帯電話の下 4 桁、生年月日の日にち 2 桁の 6 桁の数値を記入してもらった。最終的に 2 回の ID が一致した 126 名を分析対象者とした。

4. 調査項目

属性

勤務校の種類、養護教諭の経験年数、養成課程の種類、教科保健担当の有無、保健主事担当の有無を尋ねた。

バーンアウト尺度

Maslach & Jackson (1981) による MBI (Maslach Burnout Inventory) をもとに久保（2007）が作成した尺度を養護教諭用に語句を一部修正し

た。下位尺度は「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感の低下」の3因子17項目から構成されている。「全く当てはまる」(4点)～「全く当てはまらない」(1点)の4件法で評定した。久保(2007)の研究では5件法を用いているが、中心化傾向を避けるために、宮下(2010)や西村ら(2013)の研究と同様に4件法を用いることとした。

役割葛藤尺度

高木・田中(2003)の職務環境ストレス28項目の下位尺度である「役割葛藤」9項目を設問した。「全く違う」(1点)～「とてもそう思う」(4点)の4件法で評定した。

役割曖昧性尺度

Rizzoら(1970)が開発した Role Conflict and Ambiguity Scale の日本語版 RCAS4 (舟島ら,1997)の下位尺度「役割の曖昧さ」の14項目から因子負荷量の高い項目「私は、自分が何をどの程度決定してよいかわかっている」「私は、自分に何を期待されているかよくわかっている」など5項目を設問した。「全く違う」(7点)～「大いに当てはまる」(1点)の7件法で選択してもらった。「全く違う」と答えるほど役割曖昧性が強くなるように評定した。

役割過重尺度

下光・小田切(2004)によって作成された職業性ストレス簡易調査票より、仕事のストレス要因の「量的負担」3項目と「質的負担」3項目の計6項目を設問した。「当てはまる」(4点)～「当てはまらない」(1点)の4件法で評定した。

ソーシャルサポート尺度

下光・小田切(2004)によって作成された職業性ストレス簡易尺度より、ストレス反応に影響を与える他の要因の「上司からのサポート」3項

目,「同僚からのサポート」3項目,「家族や友人からのサポート」3項目の計9項目を設問した。「全くない」(1点)～「非常にある」(4点)の4件法で評定した。

コーピング尺度

影山ら(2004)によって作成されたコーピング特性簡易尺度を設問した。下位尺度は「気分転換」「視点の転換」「回避と抑制」「積極的問題解決」「問題解決のための相談」「他者を巻き込んだ情動発散」の6因子18項目から構成されている。「当てはまる」(4点)～「全く当てはまらない」(1点)の4件法で評定した。

Time1においては,調査項目の属性とすべての尺度を用いた。Time2では,バーンアウト尺度のみを使用した。

5. 倫理的配慮

調査にあたり,調査目的,調査内容,本調査に協力することによる不利益はないこと,本調査は任意でいつでも中止することができること,本調査の内容で学校名や個人が特定されることはないこと,調査データは本研究以外に使用されることが無いことなどを記載した依頼文を同封した。本調査の返信を以て調査の同意が得られたものとした。

第 3 章 結果

1. 調査対象者の属性

調査対象者の属性を Table 2 に示した。学校種は小学校が 56% で、養成機関は大学が 50% であった。経験年数は、20 年以上が 50% 以上で、10 年から 20 年が 30% であった。保健主事をしている養護教諭は 30% であった。保健の授業を担当している養護教諭は 4.0% で、ほとんど担当していないことが明らかとなった。

2. 各尺度の記述統計量

各尺度の平均値、標準偏差、最大値、最小値、 α 係数について Table 3 に示した。

3. 各尺度の検討

バーンアウト尺度について

バーンアウト尺度の 7 月と 9 月の時点での得点に差があるかどうかを検討するため t 検定 (Table 4) を行ったが有意差は見られなかった ($t(125) = .98, n.s.$)。今後の分析については Time 2 のバーンアウト得点を採用することとした。

バーンアウト尺度 17 項目のうち「g 14 今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思うことがある」が平均値－標準偏差が最小値以下となりフロアー効果がみられたので除外した。そこで 16 項目について主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。スクリュープロットより 3 因子構造が妥当と判断し、因子数を 3 に固定し再度因子分析を行った。Table 5 に各因子の項目と因子負荷量を示した。第 I 因子 (6 項目)

は「g 16 体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある」「g 8 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある」などの項目を含んでいるため「情緒的消耗感」と命名した。第Ⅱ因子（7 項目）は「g13 今の仕事に、心から喜びを感じることもある」「g 9 仕事を終えて、今日は気持ちの良い日だったと思うことがある」などの項目を含み、すべて逆転項目であることから「個人的達成感の低下」と命名した。第Ⅲ因子（4 項目）は「g5 同僚や児童・生徒の顔を見るのも嫌になることがある」「g 10 同僚や児童・生徒と何も話したくなくなることもある」などの項目を含んでいることから「脱人格化」と命名した。久保（2007）の研究では「g 3 こまごまと気配りすることが面倒に感じることもある」の項目は「脱人格化」に入っているが、本研究では「情緒的消耗感」の因子に入った点が異なっている。尺度の内的整合性を確認するため、各下位因子の Cronbach の α 係数を算出したところ「情緒的消耗感」($\alpha = .80$)「個人的達成感の低下」($\alpha = .78$)「脱人格化」($\alpha = .73$)となり、全体では $\alpha = .85$ となった。

役割葛藤尺度について

役割葛藤尺度 9 項目について、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行ったところ 2 因子が抽出された。そこから当該因子への因子負荷量が .35 以下の 1 項目「a4 自分の苦手な役割を求められることが多い」を削除して再度因子分析を行ったところ、8 項目から 2 因子が抽出された。Table 6 に各因子の項目と因子負荷量を示した。第Ⅰ因子（5 項目）は「a1 同僚から過剰に期待や要求をされることが多い」「a2 上司（校長・教頭・主任・主事）から過剰な期待や要求をされることが多い」など教職員や児童生徒からの過剰な期待や要求の関する項目のため「過剰期待」と命名した。第Ⅱ因子（3 項目）は「a8 児童・生徒や他の教師と

のやりとりの中で矛盾した要求を受けることが多い」「a7 職務を果たす適切な援助がない場合が多い」など職務遂行の際の相反する感情が含まれることがら「矛盾」と命名した。高木・田中（2003）の研究では1因子構造だったが、本研究では2因子構造となった。尺度の内的整合性を確認するため下位因子ごとに Cronbach の α 係数を算出したところ「過剰期待」（ $\alpha = .84$ ）「矛盾」（ $\alpha = .70$ ）となり、全体では $\alpha = .84$ となった。

役割曖昧性尺度について

役割曖昧性尺度5項目について主因子法による因子分析を行ったところ1因子が抽出された。舟島ら（1997）の研究と同じ1因子構造となった。因子項目と因子負荷量を Table 7 に示した。尺度の内的整合性を検討するため Cronbach の α 係数を算出したところ $\alpha = .84$ であった。

役割過重尺度について

役割過重尺度6項目について主因子法による因子分析を行ったところ1因子が抽出された。下光・小田切（2004）の研究では2因子構造であったが本研究では1因子構造となった。因子の項目と因子負荷量を Table 8 に示した。尺度の内的整合性を検討するため Cronbach の α 係数を算出したところ $\alpha = .84$ であった。

ソーシャルサポート尺度について

上司サポート3項目、同僚サポート3項目、家族・友人サポート3項目についてそれぞれ主因子法による因子分析を行ったところ、ともに1因子が抽出された。下光・小田切（2004）の研究と同じ1因子構造となった。各因子の項目と因子負荷量を Table 9～11 に示した。尺度の内的整合性を検討するため Cronbach の α 係数を算出したところ「上司サポート」（ $\alpha = .73$ ）「同僚サポート」（ $\alpha = .76$ ）「家族・友人サポート」（ α

=.82) であった。

コーピング尺度について

コーピング尺度 18 項目について主因子法，プロマックス回転による因子分析を行ったところ 5 因子が抽出された。そこから当該因子への因子負荷量が.35 以下を除き，スクリュープロットより 4 因子構造が妥当と判断し因子数を 4 に固定して再度因子分析を行った。その結果，4 項目「e15 どうしていいかわからないので何もしないで我慢する」「e16 何とかなると希望をもつ」「e17 その出来事の良い面だけを考える」「e18 これも自分には良い経験だと思うようにする」が削除され 14 項目 4 因子となった。第 I 因子（3 項目）は「e7 趣味や娯楽で気をまぎらわす」「e8 何か気持ちが落ち着くことをする」などの項目を含んでいるため「気分転換」と命名した。第 II 因子（4 項目）は「e13 問題を放り出し先送りする」「e12 関係のない人に当たり散らす」などの項目を含んでいるため「回避」と命名した。第 III 因子（4 項目）は「e4 信頼できる人に解決策を相談する」「e10 解決できないとわかっていても誰かにぐちを聞いてもらう」などを含んでいるため「相談」と命名した。第 IV 因子（3 項目）は「e2 今までの体験を参考に考える」「e1 原因を調べ解決しようとする」などを含んでいるため「積極的解決」と命名した。影山ら（2004）の研究で 6 因子構造であったが本研究では 4 因子構造となった。尺度の内的整合性を確認するため下位因子ごとに Cronbach の α 係数を算出した。「気分転換」($\alpha = .82$)「回避」($\alpha = .69$)「相談」($\alpha = .67$)「積極的解決」($\alpha = .64$)となり，全体では $\alpha = .67$ はであった。低い値となっているが下位因子の各項目数が 3～4 項目と少ないこともあり，このまま分析を続けた。Table 12 に各因子の項目と因子負荷量を示した。

4. 属性差の検討

対象者の属性を独立変数とし、バーンアウト T2 得点とその下位尺度得点、役割葛藤得点とその下位尺度得点、役割曖昧性得点、役割過重得点をそれぞれ従属変数とした t 検定及び一元配置分散分析を行った。有意差がみられた変数は、保健主事の有無による役割葛藤得点であった ($t(124) = 2.34, p < .05$)。役割葛藤の下位因子である過剰期待と矛盾においては有意な傾向を示した (Table 13)。他の属性と他の従属変数の間において有意差は見出されなかった。

5. 各変数間の相関関係

各変数間の関連について Pearson の積率相関係数を算出した (Table 14)。

情緒的消耗感は、過剰期待 ($r = 0.31$)、矛盾 ($r = 0.29$)、役割過重 ($r = 0.33$) と有意な相関が示された。個人的達成感の低下は、役割曖昧性 ($r = 0.24$) と有意な相関が示された。脱人格化は、矛盾 ($r = 0.24$) と有意な相関が示された。

ソーシャルサポートにおいては、上司サポートと矛盾 ($r = -0.25$)、で有意な負の相関がみられた。同僚サポートでも矛盾 ($r = -0.24$) と有意な負の相関が認められた。

コーピングにおいては、積極的解決が役割曖昧性 ($r = -0.23$) と有意な負の相関を示した。相談も役割曖昧性 ($r = -0.23$) と有意な負の相関を示した。回避は役割過重 ($r = -0.20$) と有意な負の相関を示したが、脱人格化 ($r = 0.32$) とは有意な正の相関を示した。

役割過重は過剰期待 ($r = 0.39$)、矛盾 ($r = 0.29$) と有意な正の相関を示した。

6. 役割葛藤・役割曖昧性がバーンアウトに与える影響

バーンアウト T2 得点を目的変数として、役割葛藤得点、役割曖昧性得点を説明変数とした。統制変数として役割過重得点、ソーシャルサポート得点、コーピング得点と、ダミー変数化した属性の校種、養成課程、経験年数、保健主事の有無を投入して強制投入法による重回帰分析を行った。保健授業については担当無し（ $n=121$ ）、担当有り（ $n=5$ ）の差が大きいのので統制変数として投入しなかった。属性をダミー変数とした際、校種では「中学校」のカテゴリー、養成課程では「大学」のカテゴリー、経験年数では「20 年以上」のカテゴリーをそれぞれ基準カテゴリーとした。

結果は、役割曖昧性（ $\beta = 0.26$, $p < .05$ ）の方が、役割葛藤（ $\beta = 0.23$, $p < .05$ ）よりもバーンアウトに与える影響が大きいことが明らかとなった（Table 15）。

7. 各変数の下位尺度がバーンアウトに与える影響

バーンアウト T2 得点とその下位尺度である情緒的消耗感、個人的達成感の低下、脱人格化の得点をそれぞれ目的変数とし、役割葛藤の下位尺度である過剰期待・矛盾の 2 因子の得点、役割曖昧性得点、役割過重得点、上司サポート得点、同僚サポート得点、家族サポート得点、コーピングの下位尺度である積極的解決、相談、気分転換、回避の 4 因子の得点、ダミー変数化した校種、養成課程、経験年数、保健主事の有無を説明変数として強制投入法による重回帰分析をおこなった。結果について Table 16~17 に示した。属性をダミー変数とした際、校種では「小学校」のカテゴリー、養成課程では「大学」のカテゴリー、経験年数では「10~20 年」のカテゴリーをそれぞれ基準カテゴリーとした。

バーンアウトに有意となった説明変数は、役割曖昧性 ($\beta = 0.22, p < .05$) と役割過重 ($\beta = 0.24, p < .05$) であった。情緒的消耗感において有意となった説明変数は役割過重 ($\beta = 0.35, p < .05$) であり、気分転換コーピング ($\beta = -0.16, p < .1$) と回避コーピング ($\beta = 0.13, p < .1$) が有意な傾向を示した。個人的達成感の低下で有意となった説明変数は役割曖昧性 ($\beta = 0.40, p < .001$)。脱人格化において有意な説明変数は回避コーピング ($\beta = 0.32, p < .01$) であり、役割葛藤の下位尺度の矛盾 ($\beta = 0.19, p < .1$) が有意な傾向を示した。役割葛藤の下位因子である過剰期待は、どの目的変数においても有意ではなかった。役割葛藤の下位尺度である過剰期待と矛盾が役割過重と Pearson の積率相関係数が正の相関を示したことから多重共線性が疑われるが、VIF の値は 1.643～1.792 であった。さらに説明変数から役割過重を除いてバーンアウト T2 得点を目的変数として重回帰分析を行った ($R^2 = 0.21, p < .1$)。有意な説明変数は役割曖昧性 ($\beta = 0.21, p < .05$) のみであり過剰期待 ($\beta = 0.16, n.s$) と矛盾 ($\beta = 0.17, n.s$) は有意ではなかった。

属性について、校種では小学校よりも中学校の方が情緒的消耗感、個人的達成感の低下、バーンアウトに有意な正の影響を与えることが明らかとなった。養成課程では大学よりも短大の方が個人的達成感に負の影響を及ぼすことが分かった。また、経験年数においても 10 年～20 年よりも 5 年未満の方が個人的達成感に負の影響を与えることが明らかとなった。

以上の結果から役割曖昧性が個人的達成感の低下を引き起こし、役割過重と共にバーンアウトに影響を与えることが明らかとなった。コーピングについては、気分転換は情緒的消耗感を軽減させるが、回避すると脱人格化を増強させてしまうことが明らかとなった。

Table 2 対象者の属性

学校種	小学校	71 (56.35%)
	中学校	37 (29.37%)
	高等学校	18 (14.29%)
養成機関	大学（大学 院を含む）	64 (50.73%)
	短大	49 (38.89%)
	その他	13 (10.32%)
経験年数	5 年未満	16 (12.70%)
	5～10 年	12 (9.53%)
	10～20 年	35 (27.78%)
	20 年以上	63 (50.00%)
教科保健	担当あり	5 (3.97%)
	担当なし	121 (96.03%)
保健主事	担当あり	39 (30.95%)
	担当なし	87 (69.05%)

Table 3 各尺度得点の記述統計量と信頼性係数

	平均値	標準偏差	最大値	最小値	α 係数
バーンアウトT2	38.85	6.50	60	23	0.85
バーンアウトT1	39.24	6.45	54	21	0.84
役割葛藤	21.44	3.93	36	10	0.85
役割曖昧性	14.67	4.03	33	6	0.84
役割過重	18.10	3.07	24	12	0.84
ソーシャルサポート	25.73	3.87	36	18	0.79
コーピング	49.58	4.76	60	35	0.65

Table 4 Time1 と Time2 のバーンアウト得点の比較

	平均値	SD	最小値	最大値	t 値	有意確率
Time1 7 月	39.24	6.45	21	54	0.98	0.33
Time2 9 月	38.85	6.50	23	60		

Table 5 バーンアウト尺度因子分析(主因子法, プロマックス回転)

質問項目	因子 I	因子 II	因子 III
情緒的消耗感 ($\alpha = .80$)			
g16 体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	.740	-.081	.027
g8 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある	.705	-.081	.113
g7 一日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることもある	.604	-.095	-.099
g12 仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることもある	.553	.163	-.024
g3 こまごまと心配りすることが面倒に感じることもある	.473	.061	.168
g1 こんな仕事もうやめたいと思うことがある	.360	.219	.273
個人的達成感の低下 ($\alpha = .78$)			
g13 今の仕事に、心から喜びを感じることもある	-.070	.758	.043
g9 仕事を終えて、今日は気持ちの良い日だったと思うことがある	.113	.685	-.033
g2 我を忘れるほどに仕事に熱中することがある	.032	.640	-.216
g15 仕事が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある	.242	.562	-.087
g17 われながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある	-.257	.527	.188
g4 この仕事は私の性分に合っていると思うことがある	-.154	.421	.305
脱人格化 ($\alpha = .73$)			
g5 同僚や児童・生徒の顔を見るのも嫌になることがある	.046	-.121	.830
g10 同僚や児童・生徒と何も話したくなくなることもある	.140	-.128	.648
g6 自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある	.022	.153	.592
g11 仕事の結果はどうでもよいと思うことがある	-.056	.072	.421
因子間相関			
I	—	.342	.636
II		—	.376
III			—

注) 2.4.9.13.15.17 は逆転項目

Table 6 役割葛藤尺度因子分析結果(主因子法, プロマックス回転)

質問項目	因子 I	因子 II
I 過剰期待 ($\alpha = .84$)		
a1 同僚から過剰に期待や要求をされることが多い	.983	-.127
a2 上司(校長・教頭・主任・主事)から過剰に期待や要求されることが多い	.853	.003
a3 児童・生徒から過剰に期待や要求をされることが多い	.663	.042
a6 保護者から過剰に期待や要求をされることが多い	.449	.367
a5 自分の能力以上の仕事をするのが求められていると感じることが多い	.420	.184
II 矛盾 ($\alpha = .70$)		
a8 児童・生徒や他の教師とのやりとりの中で矛盾した要求を受けることが多い	-.033	.836
a7 職務を果たす適切な援助がない場合が多い	-.026	.775
a9 児童・生徒の立場を優先させるべきか、教師や学校の立場を優先させるべきか迷うことがある	.084	.396
因子間相関		
I	—	.517
II		—

Table 7 役割曖昧性尺度因子分析結果(主因子法, プロマックス回転)

質問項目	因子 I
b2 私の仕事の目的、目標は明確になっている	.751
b4 私は仕事上の自分の責任が何かを知っている	.739
b5 私は自分に何を期待されているかよくわかっている	.731
b3 私はどのような配分で仕事すべきかわかっている	.720
b1 私は自分が何をどの程度決定してよいかわかっている	.655

Table 8 役割過重尺度因子分析(主因子法, プロマックス回転)

質問項目	因子 I
c4 かなり注意を集中する必要がある	.799
c3 一生懸命働かなければならない	.755
c1 非常にたくさんの仕事をしなければならない	.746
c2 時間内に仕事が処理しきれない	.665
c6 勤務時間中はいつも仕事のことを考えていなければならない	.594
c5 高度な知識や技術が必要な難しい仕事だ	.536

Table 9 ソーシャルサポート尺度因子分析結果(主因子法)

質問項目	因子 I
上司サポート($\alpha = .73$)	
あなたが困った時、上司はどれくらい頼りになりますか	.907
あなたの個人的な問題を相談したら、上司はどれくらい聞いてくれますか	.608
上司はどれくらい気軽に話ができますか	.591

Table 10 ソーシャルサポート因子分析結果(主因子法)

質問項目	因子 I
同僚サポート($\alpha = .76$)	
あなたが困った時、職場の同僚はどれくらい頼りになりますか	.903
あなたの個人的な問題を相談したら、職場の同僚はどれくらい聞いてくれますか	.724
職場の同僚はどれくらい気軽に話ができますか	.529

Table 11 ソーシャルサポート因子分析結果(主因子法)

質問項目	因子 I
配偶者、家族、友人サポート($\alpha = .82$)	
あなたが困った時、配偶者や家族、友人はどれくらい頼りになりますか	.904
あなたが個人的な問題を相談したら、配偶者や家族、友人はどれくらい聞いてくれますか	.748
配偶者、家族、友人はどれくらい気軽に話ができますか	.676

Table 12 コーピング尺度因子分析結果(主因子法, プロマックス回転)

質問項目	因子 I	因子 II	因子 III	因子 IV
気分転換 ($\alpha = .82$)				
e7 趣味や娯楽で気をまぎらわす	.858	.085	-.159	.042
e8 何か気持ちが落ち着くことをする	.822	-.029	.075	.048
e9 旅行・外出など活動的なことをして気分転換をする	.668	-.039	.128	-.100
回避 ($\alpha = .69$)				
e13 問題を放り出し、先送りする	.132	.764	-.017	.002
e12 関係のない人に当たり散らす	-.112	.587	.027	.088
e11 自分をそのような状況に追いやった人を責める	-.124	.581	.213	.076
e14 いつか事態が変わるだろうと思ってつらい時が過ぎ去るのを待つ	.131	.530	-.019	-.018
相談 ($\alpha = .67$)				
e4 信頼できる人に解決策を相談する	-.007	.053	.779	-.094
e10 解決できないとわかっていても誰かにぐちを聞いてもらう	-.019	.262	.590	-.125
e5 関係者と話し合い、問題の解決を図る	.100	-.315	.499	.197
e6 その問題に詳しい人に問い合わせをする	.025	-.001	.450	.211
積極的解決 ($\alpha = .64$)				
e2 今までの体験を参考に考える	-.051	.083	-.036	.784
e1 原因を調べ解決しようとする	-.019	-.026	-.062	.613
e3 いまできることは何かを冷静に考えてみる	.062	.091	.016	.528
因子間相関				
I	—	.018	.226	.078
II		—	-.011	-.284
III			—	.388
IV				—

Table 13 保健主事の有無における各尺度得点の比較

	保健主事		t値
	有(n=39)	無(n=87)	
	平均値(SD)	平均値(SD)	
バーンアウト	39.49(7.31)	38.56(6.12)	0.74
情緒的消耗感	16.51(3.61)	15.91(3.07)	0.97
個人的達成感の低下	13.77(2.49)	13.59(2.59)	0.37
脱人格化	7.54(2.45)	7.36(1.92)	0.41
役割葛藤	22.64(4.50)	20.90(3.54)	2.34*
過剰期待	12.62(2.86)	11.67(2.36)	1.95 [†]
矛盾	7.62(1.63)	7.08(1.53)	1.78 [†]
役割曖昧性	14.13(4.31)	14.91(3.90)	1.01
役割過重	18.74(3.13)	17.80(3.02)	1.60

[†] $p < .1$ * $p < .05$

Table 14 各変数間の相関と平均値と標準偏差

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
役割葛藤	1過剰期待	-													
	2矛盾	.478 **	-												
	3役割曖昧性	-.124	.060	-											
	4役割過重	.397 **	.295 **	-.146	-										
ソーシャルサポート	5上司	-.096	-.246 **	-.148	-.016	-									
	6同僚	-.054	-.244 **	-.116	-.004	.640 **	-								
	7家族	-.134	.044	-.089	-.141	.215 *	.127	-							
	8積極的解決	-.155	-.099	-.230 **	.165	.141	.133	.132	-						
コーピング	9相談	-.074	-.052	-.225 *	.031	.133	.194 *	.156	.282 **	-					
	10気分転換	-.018	.019	-.131	.186 *	.165	.166	.093	.048	.213 *	-				
	11回避	-.043	.082	.016	-.200 *	-.106	-.150	-.074	-.093	.071	.060	-			
バーンアウト	12情緒的消耗感	.312 **	.292 **	.007	.332 **	-.135	-.070	-.124	-.038	-.054	-.092	.022	-		
	13個人的達成感の低下	.042	.030	.235	.056	-.034	.003	-.065	-.134	-.096	-.095	-.015	.330 **	-	
	14脱人格化	.078	.244 **	.102	.003	-.070	-.069	-.040	-.037	-.033	-.057	.324 **	.574 **	.306 **	-
平均値		11.96	7.25	14.67	18.10	7.79	8.04	9.90	10.21	12.70	8.46	7.85	16.10	13.64	7.41
SD		2.55	1.53	4.03	3.07	1.77	1.61	1.86	1.27	2.01	2.03	2.10	3.24	2.55	2.09

* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 15 重回帰分析結果1

		β
校種	小学校	-0.20 *
	中学校(基準)	
	高校	0.01
養成課程	大学(基準)	
	短大	0.01
	その他	0.02
経験年数	5年以下	-0.21 †
	5～10年	-0.01
	10～20年	-0.03
	20年以上(基準)	
保健主事		-0.09
役割葛藤		0.23 *
役割曖昧性		0.26 *
役割過重		0.15
ソーシャルサポート		-0.03
コーピング		0.02
R ²		0.20 *
調整済みR ²		0.10 *

目的変数：バーンアウトT2得点

 β ：標準偏回帰係数† $p < .1$ * $p < .05$

Table 16 重回帰分析結果2

		β
校種	小学校(基準)	
	中学校	0.25 *
	高校	0.18
養成課程	大学(基準)	
	短大	0.01
	その他	0.05
経験年数	5年以下	-0.16
	5～10年	-0.04
	10～20年(基準)	
	20年以上	0.02
保健主事		0.09
役割葛藤	過剰期待	0.09
	矛盾	0.12
役割曖昧性		0.22 *
役割過重		0.24 *
ソーシャルサポート	上司	-0.01
	同僚	0.12
	家族	-0.08
コーピング	積極的解決	-0.05
	相談	-0.04
	気分転換	-0.15
	回避	0.19
R ²		0.25 *
調整済みR ²		0.12 *

目的変数：バーンアウトT2得点

 β ：標準偏回帰係数* $p < .05$

Table 17 重回帰分析結果3

目的変数		情緒的 消耗感	個人的 達成感の 低下	脱人格化
		β		
校種	小学校(基準)			
	中学校	0.25 *	0.24 *	0.08
	高校	0.25	0.01	0.14
養成課程	大学(基準)			
	短大	0.08	-0.22 *	0.13
	その他	0.04	0.00	0.07
経験年数	5年以下	0.01	-0.37 **	-0.06
	5～10年	-0.07	-0.09	0.10
	10～20年(基準)			
	20年以上	-0.08	0.06	0.01
保健主事		0.08	0.03	0.11
役割葛藤	過剰期待	0.18	0.02	0.02
	矛盾	0.06	0.02	0.19 †
役割曖昧性		0.03	0.40 ***	0.16
役割過重		0.35 *	0.15	0.05
ソーシャルサポート	上司	-0.08	0.06	0.04
	同僚	0.11	0.11	0.04
	家族	-0.09	-0.03	-0.06
コーピング	積極的解決	-0.02	-0.15	0.06
	相談	0.00	-0.05	-0.03
	気分転換	-0.16 †	-0.08	-0.08
	回避	0.13 †	-0.01	0.32 **
R ²		0.27 **	0.25 *	0.24 *
調整済みR ²		0.14 **	0.12 *	0.10 *

β : 標準偏回帰係数

† $p < .1$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

第 4 章 考 察

1. 役割葛藤・役割曖昧性がバーンアウトに与える影響

本研究の目的は、養護教諭の役割葛藤・役割曖昧性がバーンアウトに与える影響を検討することであった。重回帰分析結果 1 の標準偏回帰係数を用いてバーンアウトモデルを作成すると以下のようになった (Figure 2)。役割過重、ソーシャルサポート、コーピングを統制しても役割葛藤・役割曖昧性がバーンアウトに有意な影響を与えていることが明らかとなった。また、役割曖昧性の方が役割葛藤よりもバーンアウトに影響を及ぼしていることが明らかとなり本研究での仮説とは異なった結果となった。

役割曖昧性からの考察

役割曖昧性の方がバーンアウトに与える影響が大きい点について考察する。役割曖昧性とは、自分の責任の及ぶ範囲が分からなかったり、明確な目的が無かったり、何をどこまですべきであるか不明であると生じるストレスである (田尾・久保, 1996)。保健室は学校の中のアジール空間として何者からも評価されない不可視空間である (森田, 1991)。その上、一人職種のため、職務内容を理解されず孤立感を抱きやすい (中澤・朝倉, 2016)。役割曖昧性は、バーンアウトの下位尺度である個人的達成感の低下に強い影響を与えていることが明らかとなった。個人的達成感とは、すべきことを成し遂げたという気分であり、達成の充実感に浸る気分である (田尾・久保, 1996)。

つまり、閉鎖的な保健室内でどのように職務を遂行しているのか他の教職員に理解されないことで生じた役割曖昧性が、達成の充実感を低下させバーンアウトに陥ると推測される。中澤・朝倉 (2016) は、養護教諭の仕事関連ストレスサーと抑うつとの関連を調査し、「役割の曖昧

さ」が仕事関連ストレッサーであると述べており、本研究の結果と一致した見解となった。

文部科学省の教育改革により養護教諭の役割が明確化され、役割曖昧性は低減すると仮説を立てた。しかし、養護教諭の特徴である保健室の中で業務を行うことは、教育改革で変わることはない。これが改革をしても養護教諭の役割曖昧性が低減しない理由だと考えられる。

今後は、養護教諭の保健室内での活動について、他の職員に理解してもらえるように、保健室の利用状況や生徒の様子などを定期的に報告する機会を設定するなどの対策が必要と思われる。

役割葛藤からの考察

役割葛藤の方がバーンアウトに与える影響が少なかった点について考察する。役割葛藤とは、二つ以上の両立しえない要求を果たさなければならなくなり、自らの資質や能力に合わない仕事をさせられるなどで生じる役割ストレスである（田尾・久保，1996）。文部科学省の教育改革によって保健の授業を担当できるという新たな役割が加わったが、本研究の調査によって96%の養護教諭が保健の授業を担当して無い結果となった。次に、養成課程に注目する。養成期間が2年間の短大卒や専門学校卒は少なく、4年間の大学卒業が50%を占めていた。改革によって養護教諭の養成課程において「健康相談活動の理論及び方法」の科目が新設され資質向上が図られた。以上のことから、保健の授業の担当といった負担が無いことや資質の向上によって役割葛藤が少なくなっていると推測される。

2. 保健主事を担当することが役割葛藤に与える影響

保健主事の役割

役割葛藤は、保健主事の有無と関連していることが明らかとなった。保健主事の機能は、学校保健の立案とそ

の実施における連絡・調整，調査・研究，他の教職員の現職教育や啓発である（森，2002）。谷藤ら（2015）は，学校保健活動に対するミドルリーダーとしてのリーダーシップとマネジメントの能力の向上が，保健主事に期待されると述べている。養護教諭による保健主事の場合には，従来の多岐にわたる養護教諭の職務に加え，学校保健活動推進のためにリーダーシップを取り教職員の力を集結させなければならない。

つまり，養護教諭が保健主事を兼職することで，本来の養護教諭としての役割と，保健主事としての役割の二つを担わなければならないことが葛藤を引き起こしていると考えられる。

矛盾と脱人格化

役割葛藤の下位尺度である矛盾が，バーンアウトの下位尺度の脱人格化に影響を及ぼしている明らかとなった。矛盾の質問項目で因子負荷量が高いのは「児童生徒や他の教師とのやりとりの中で矛盾した要求を受けることが多い」「職務を果たす適切な援助がない場合が多い」である。これらには，「やりとり」や「援助」といった言葉が含まれ職場での人間関係と関わっていると考えられる。鈴木ら（1994）の調査結果からも，役割葛藤が職場の人間関係と関連すると報告されている。

脱人格化の質問項目で因子負荷量が高いのは「同僚や児童・生徒の顔を見るのも嫌になることがある」「同僚や児童・生徒と何も話をしたくなくなることもある」である。これは，同僚や児童・生徒に対して拒否的な感情を抱いている状態である。久保（2007）は，脱人格化をクライアントそれぞれの人格を無視した，思いやりのない紋切り型の対応と定義しており，拒否的な感情と一致している。

田中（2007）は，脱人格化は情緒的消耗感の極まった状態だと述べている。本研究においても脱人格化と情緒的

消耗感には有意な正の相関関係が認められることから同様のことが言える。

つまり、職場の人間関係が要因となり情緒的に力を出し尽くし消耗した状態から更に進み、同僚や児童・生徒に対して、無情で非人間的な対応をしてしまうと推測される。

保健主事と脱人格化

以上のことをまとめると、養護教諭が保健主事を兼職することによって、役割葛藤を生み、職場の人間関係から情緒的に消耗し、脱人格化を引き起こしていると考えられる。

3. バーンアウトに有効な対策

有効なコーピング

養護教諭にとってどのようなバーンアウト対策が有効であるか考察する。本研究の重回帰分析において気分転換コーピングがバーンアウトの下位尺度である情緒的消耗感に正の有意な傾向がみられた。回避コーピングは情緒的消耗感と脱人格化に負の影響がみられた。

コーピングには様々な種類があり分類方法や基準は多岐にわたっている。島津（2006）は、以下の5種類のコーピング方略をまとめている。「積極的な問題解決」「問題から離れる」「他者からの援助を求める」「諦め」「行動・感情の抑制」。本研究で影響があった気分転換コーピングは、「問題から離れる」に当たると考えられる。この方略はストレスの根本的な改善やストレス反応の直接的な低減を目的とした方略ではないため積極的な問題解決と組み合わせるとストレス反応の低減に結び付くと指摘されている（島津，2006）。安藤ら（2013）は、ストレスを感じている小学校の学級担任が、学校内で相談をするほど精神的健康が良好であると報告している。しかし、本研究で相談コーピングは役割曖昧性と負の有意な相関関

係を示した。つまり、役割曖昧性が高いと相談コーピングは選択されにくいと言えるだろう。養護教諭の場合、一人職種で他の教職員と職務内容が異なっており理解されにくいことから相談コーピングではなく、気分転換コーピングを選択していると推測される。一方、回避コーピングはバーンアウトを強めるため避けなければならないコーピングといえる。

以上のことから、趣味を持ったり、休日に旅行をするなどして気分転換を行うことが養護教諭にとってバーンアウトに有効な対策であるといえる。

4. 本研究の限界と今後の課題

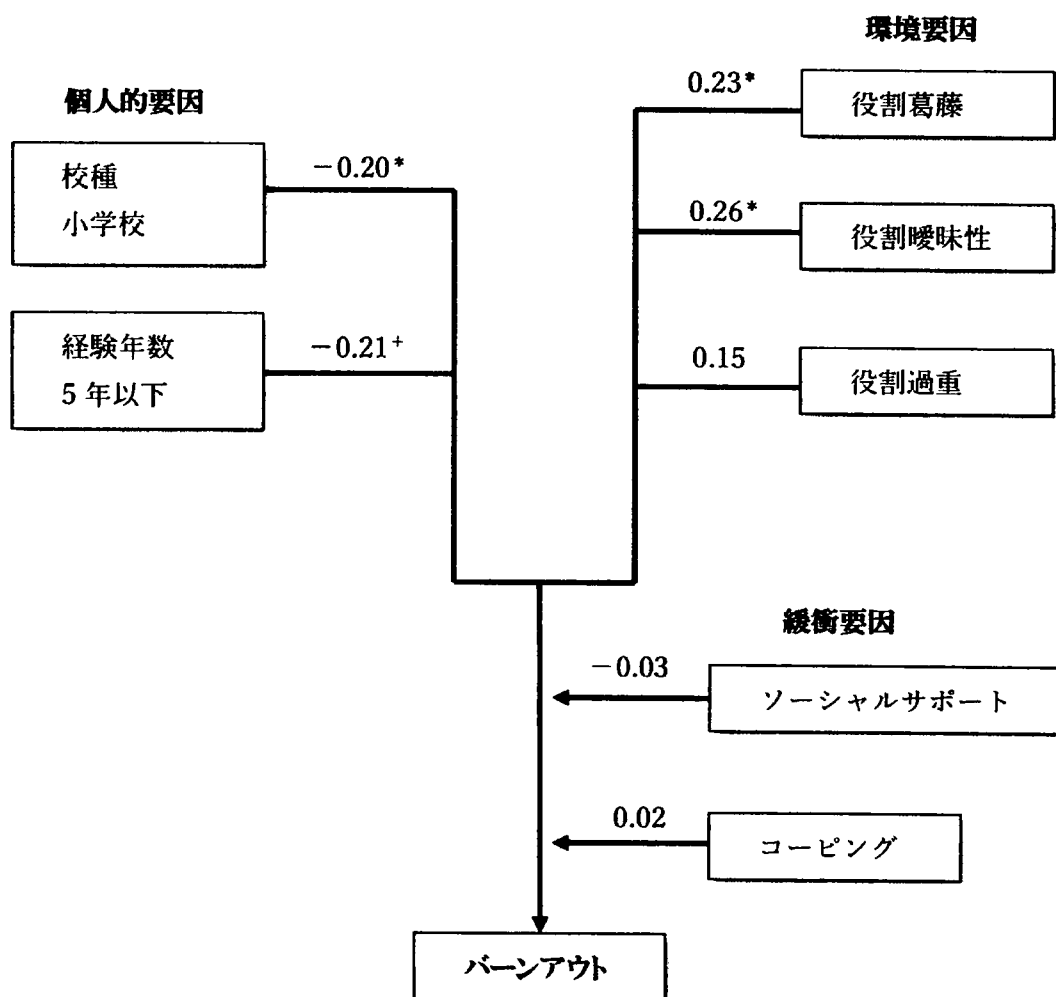
第一に、本研究は郵送法で調査を実施したが、回収率が35%程度と低く、多忙で回答する時間が確保できなかった可能性が考えられる。養護教諭は、学外での研修会を年に数回実施している。このような機会を利用するなど検討する必要がある。

第二に、尺度において環境要因のうち役割葛藤と役割過重の間で有意な正の相関関係がみられた。統制変数のつもりで役割過重を入れたが多重共線性が疑われた。尺度に対する十分な検討を行っていないことが要因である。これを防ぐために本調査の前に予備調査を行う必要があった。

第三に、本研究は全て質問紙による調査だったが、質問紙の欄外には保健室の現状等が記入されていた。中にはB5の用紙3枚に渡り書かれたものもあった。養護教諭の現状を把握するためには質問項目だけでなく自由記述の欄を設ける必要があった。

第四に、養護教諭は女性がほとんどであり家庭と育児・介護の問題を抱えている可能性がある。本研究ではバーンアウトに影響を及ぼす要因として環境要因と緩衝要因と個人的要因を挙げたが、ワークライフバランスに関す

る要因も含めて検討する必要があった。



$R^2 = 0.20^*$

$^+ p < .1$

$^* p < .05$

Figure 2 バーンアウトモデル

文献

- 安藤きよみ・中島望・鄭英祚・中嶋和夫(2013). 小学校学級担任の学級運営等に関連するストレス・コーピングに関する研究, 川崎医療福祉学会誌, 22(2),148-157.
- 舟島なをみ・亀岡知美・杉森みど里(1997). Role Conflict and Ambiguity Scale (NSS) の日本語版作成と信頼性・妥当性の検証ーキング目標達成理論の検証に向けてー, 千葉看護学会会誌, (2),17-24.
- 池原あさみ(1993). 小・中学校における保健室登校の現状について, 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, (1),97-107.
- 伊藤美奈子(2003). 保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識ースクールカウンセラーとの協働に注目してー, 教育心理学研究, 51,251-260.
- 岩佐一・権藤恭之・増井幸恵・稲垣宏樹・河合千恵子・大塚理加・小川まどか・高山緑・藺牟田洋美・鈴木隆雄 (2007). 日本語版「ソーシャル・サポート尺度」の信頼性ならびに妥当性ー中高年者を対象とした検討ー, 厚生指標, 54(6),26-33.
- 影山隆之・小林敏生・河島美枝子・金丸由希子(2004). 勤労者のためのコーピング特性簡易尺度 (BSCP) の開発: 信頼性・妥当性についての基本的検討, 産業衛生学雑誌, 46,103-114.
- 小松優紀・甲斐裕子・永松俊哉・志和忠志・須山靖男・杉本正子(2010). 職業性ストレスと抑うつの関係における職場のソーシャルサポートの緩衝効果の検討, 産業衛生雑誌, 52,140-148.
- 近藤真庸(2003). 養護教諭成立史の研究, 大修館書店.
- 久保真人(2007). バーンアウト(燃え尽き症候群), 日本労働研究雑誌,

558,54-64.

Lazarus,R.S.,&Folkman,S.(1984).Stress and Emotion.NewYork:
Springer.

Maslach,C.,&Jackson,S,E.(1981).The measurement of experienced
Burnout, Jounal of Occupational Behavior,2,99-113.

松浦光子(1992).保健室登校－養護教諭「私の実践」(登校拒否は防げる
＜特集＞)－, 児童心理, 46(7),915-919.

宮下敏恵(2010).保育士におけるバーンアウト傾向に及ぼす要因の検討,
上越教育大学研究紀要, 29,177-185.

文部科学省(1992).学校不適応対策調査研究協力者会議報告.

文部科学省(1995).いじめ対策緊急会議報告.

文部科学省(1999).保健室利用状況に関する調査結果の概要について.

森昭三(1991).これからの養護教諭,大修館書店.

森昭三(2002).変革期の養護教諭,大修館書店.

森田洋司(1991).不登校現象の社会学,学文社.

中澤理恵・朝倉隆司(2016).養護教諭の仕事関連ストレッサーと抑うつ
との関連,学校保健研究, 57,304-322.

西村昭徳・森慶輔・宮下敏恵・奥村太一・北島正人(2013).小学校及び
中学校教師におけるバーンアウトの進行プロセスに関する縦断的研
究,心理臨床学研究, 31(5),769-779.

岡東壽隆・鈴木邦治(1997).教師の勤務構造とメンタル・ヘルス,多賀
出版.

小倉学(1970).養護教諭－その専門性と機能－,東山書房.

落合美貴子(2003).教師バーンアウト研究の展望,教育心理学研究,
51,351-364.

Pines,A,M.(1981).The Burnout measure ,Pepar presentation at the
National Conference on Burnout in the Human Service,
Philadelphia.

Rizzo,J.R.・House,R.J.・Lirtzman,S.I.(1970).Role conflict and Ambigiity
in Complex Organizations, Administrative Science Quarterly, 15,150-
163.

佐々廣子(2002). 養護教諭の抱える課題と資質向上の方策について
「養護教諭の新たな役割」に関する調査を通してー, やまぐち総合
教育支援センター紀要, 142,141-146.

Schwab,R.L&Iwanicki,E.F.(1982)Perceived role conflict,role ambiguity
andburnout.Educational AdministrationQuarterly,18(1),60-74.

島津明人(2006). コーピングと健康, 小杉正太郎(編), ストレスと健康
の心理学, 朝倉書店, 21-34.

下光輝一・小田切優子(2004). 職業ストレス簡易調査票, 産業精神保健,
12,25-36.

杉浦守邦(1974). 養護教諭の職務, 東山書房.

鈴木邦治・別惣淳二・岡東壽隆(1994). 学校経営と養護教諭の職務(Ⅱ)
ー養護教諭の役割と「位置」の認知を中心にしてー, 広島大学教育学
部紀要, 43,153-163.

高木亮・田中宏二(2003). 教師の職業ストレスーに関する研究, 教育
心理学研究, 51,2,165-174.

武田文・岡田加奈子・朝倉隆司(2010). 養護教諭の抑うつとストレス
ー要因の関連ー都市部公立小・中学校における検討ー, 日本健康教育
学会誌, 18(2),92-102.

田中輝美(2007). 日本の教師のバーンアウト測度に関する研究ー

- Maslach のバーンアウト尺度の因子構造と妥当性について－，筑波大学学校教育論集，29,45-50.
- 谷藤千香・畑攻・森良一・今関豊一・小野里真弓(2015). 学校保健に関する政策論的考察－保健主事を中心とした学校保健活動に関する政策及びその取り組み－，千葉大学教育学部研究紀要，63,147-151.
- 田尾雅夫(1986). 中間管理職における役割ストレスと疲労感，心理学研究，57(4),246-249.
- 田尾雅夫・久保真人(1996).バーンアウトの理論と実際,誠信書房.
- 渡辺直登(1986). 組織ストレスの構造と従業員のメンタル・ヘルス－職場の人間関係の果たす役割について－，経営行動科学，1(2)，69-78.
- 横山秀和(1991). 保健室登校に対する養護教諭のかかわり方，日本教育心理学会総会発表論文集，33,819-820.

謝 辞

本研究を進めるにあたり，指導教官の大野先生には，多岐にわたるご指導をいただき，研究経験のない私をここまで導いてくださいました。心から感謝を申し上げます。研究計画を立てる時から，修士論文をまとめ終えるまで，温かい励ましと貴重なご助言をいただきました臨床心理学コースの先生方にも深くお礼を申し上げます。

そして，質問紙調査において，本研究の趣旨をご理解いただき，公務でお忙しい中アンケートにご協力いただきました各学校の養護教諭の先生方に心より感謝申し上げます。今後この研究が，教育現場で働かれる養護教諭の先生方や，将来教育現場で働こうとされる方々の心身の健康に，少しでもお役に立つことができればと思います。

また，共に学び支えてくれた大野ゼミのみなさん，臨床心理学コースの仲間たちも深くお礼を申し上げます。ありがとうございました。

付 録

養護教諭のバーンアウトに関する調査

養護教諭のバーンアウトに関する調査ご協力をお願い

初夏の候、皆様におかれましてはますます御健勝のこととお慶び申し上げます。

私は、2 年前まで神戸市内の高等学校で養護教諭をしておりました。現在は兵庫教育大学大学院にて養護教諭のバーンアウトについて研究をしています。1995 年から 2009 年の間、文科省は養護教諭に対する教育改革として、保健主事への登用、教科保健の兼職命令、保健室での相談活動の重要性等について提言しました。そこで改革後の養護教諭のバーンアウトと、職務内容との関連を調査することを目的としております。また、バーンアウト予防に有効な方法を探っていきたいとも考えております。

バーンアウトは、時間の経過に影響を受けるという観点から調査回数を 2 回として下記のように計画しております。調査は完全に匿名性が保たれるよう、無記名方式です。回答していただいた内容とその結果につきましては、すべて統計的に処理しますので、学校や個人を特定したり、得られたデータを研究目的以外に使用することはなく決して不利益になることはありません。調査にお答えいただくかどうかはご自由ですが、ご協力いただきましたら幸いです。ご多忙の折、大変お手数をおかけしますがよろしくお願い致します。

記

調査計画

	1 回目	2 回目
調査日時	2016 年 7 月	2016 年 9 月
調査項目	職務内容 20 問 ソーシャルサポート 9 問 コーピング 18 問 バーンアウト 17 問	バーンアウト 17 問
所要時間	約 10 分	約 2 分
提出期限	2016 年 7 月 30 日	2016 年 10 月 10 日
提出方法	同封の返信用封筒にて郵送	同封の返信用封筒にて郵送

※1 回目と 2 回目の結果が同一の方であることを確認するため携帯電話の下 4 桁と生年月日の日にちを組み合わせた数値の記入をお願いします。

調査者

兵庫教育大学 学校教育研究科
人間発達教育専攻 臨床心理学コース
修士課程 2 年 大西陽子
指導教員 教授 大野裕史
連絡先(大西陽子)
Email : m15085d@hyogo-u.ac.jp

あなたの仕事についてうかがいます。最も当てはまるものに○を付けて下さい。		全 く 思 わ な い	あ ま り 思 わ な い	そ う 思 う	と て も そ う 思 う
1	同僚から過剰に期待や要求をされることが多い	1	2	3	4
2	上司(校長・教頭・主任・主事)から過剰に期待や要求をされることが多い	1	2	3	4
3	児童・生徒から過剰に期待や要求をされることが多い	1	2	3	4
4	自分の苦手な役割を求められることが多い	1	2	3	4
5	自分の能力以上の仕事をするのが求められていると感じることが多い	1	2	3	4
6	保護者から過剰に期待や要求をされることが多い	1	2	3	4
7	職務の果たす適切な援助がない場合が多い	1	2	3	4
8	児童・生徒や他の教師とのやりとりの中で矛盾した要求を受けることが多い	1	2	3	4
9	児童・生徒の立場を優先させるべきか、教師や学校の立場を優先させるべきか迷うことがある	1	2	3	4
10	非常にたくさんの仕事をしなければならない	1	2	3	4
11	時間内に仕事が処理しきれない	1	2	3	4
12	一生懸命働かなければならない	1	2	3	4
13	かなり注意を集中する必要がある	1	2	3	4
14	高度な知識や技術が必要な難しい仕事だ	1	2	3	4
15	勤務時間中はいつも仕事のことを考えていなければならない	1	2	3	4

あなたの仕事についてうかがいます。最も当てはまるものに○を付けて下さい。		全 く 当 て は ま ら な い	あ ま り 当 て は ま ら な い	ど ち ら か と い え ば 当 て は ま ら な い	ど ち ら で も な い	ど ち ら か と い え ば 当 て は ま る	か な り 当 て は ま る	大 い に 当 て は ま る
1	私は、自分が何をどの程度決定してよいかわかっている	1	2	3	4	5	6	7
2	私の仕事の目的、目標は明確になっている	1	2	3	4	5	6	7
3	私はどのような時間配分で仕事すべきかわかっている	1	2	3	4	5	6	7
4	私は仕事上の自分の責任が何かを知っている	1	2	3	4	5	6	7
5	私は、自分に何を期待されているかよくわかっている	1	2	3	4	5	6	7

困ったこと、悩みなどなどに会った時、
あなたはDoingすることが多いですか？
当てはまるものに○を付けて下さい。

		全 く な い	あ ま り な い	時 々 あ る	と て も あ る
1	原因を調べ解決しようとする	1	2	3	4
2	今までの体験を参考に考える	1	2	3	4
3	いまできることは何かを冷静に考えてみる	1	2	3	4
4	信頼できる人に解決策を相談する	1	2	3	4
5	関係者と話し合い、問題の解決を図る	1	2	3	4
6	その問題に詳しい人に問い合わせをする	1	2	3	4
7	趣味や娯楽で気をまぎらわす	1	2	3	4
8	何か気持ちが落ち着くことをする	1	2	3	4
9	旅行・外出など活動的なことをして気分転換する	1	2	3	4
10	解決できないとわかっていても誰かにぐちを聞いてもらう	1	2	3	4
11	自分のそのような状況に追いやった人を責める	1	2	3	4
12	関係のない人に当たり散らす	1	2	3	4
13	問題を放り出し、先送りしたりする	1	2	3	4
14	いつか事態が変わるだろうと思ってつらい時が過ぎ去るのを待つ	1	2	3	4
15	どうしていいかわからないので何もしないで我慢する	1	2	3	4
16	「何とかなる」と希望をもつ	1	2	3	4
17	その出来事の悪い面だけを考える	1	2	3	4
18	これも自分には良い経験だと思うようにする	1	2	3	4

あなたは最近6か月ぐらいの間に次のようなことを
どの程度経験しましたか？
最も当てはまるものに○を付けて下さい。

		全 く な い	あ ま り な い	時 ど き あ る	と て も あ る
1	こんな仕事もうやめたいと思うことがある	1	2	3	4
2	我を忘れるほどに仕事に熱中することがある	1	2	3	4
3	こまごまと心配りすることが面倒に感じることもある	1	2	3	4
4	この仕事は私の性分に合っていると思うことがある	1	2	3	4
5	同僚や児童・生徒の顔を見るのも嫌になることがある	1	2	3	4
6	自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある	1	2	3	4
7	一日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることもある	1	2	3	4
8	出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある	1	2	3	4
9	仕事を終えて、今日は気持ちの良い日だったと思うことがある	1	2	3	4
10	同僚や児童・生徒と何も話したくなくなることもある	1	2	3	4
11	仕事の結果はどうしてもよいと思うことがある	1	2	3	4
12	仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある	1	2	3	4
13	今の仕事に、心から喜びを感じることもある	1	2	3	4
14	今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思うことがある	1	2	3	4
15	仕事が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある	1	2	3	4
16	体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	1	2	3	4
17	われながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある	1	2	3	4

あなたご自身のことについて、あてはまる番号に○をつけて下さい。

勤務校種	1. 小学校 2. 中学校 3. 高等学校
養護教諭の養成機関	1. 大学(大学院を含む) 2. 短期大学 3. その他
養護教諭経験年数	1. 5年未満 2. 5年以上～10年未満 3. 10年以上～20年未満 4. 20年以上
現在の教科保健の担当 保健の授業を担当していますか？	1. 保健の授業を担当している。 2. 保健の授業は担当していない。
現在の校務分掌 保健主事を兼職していますか？	1. 保健主事をしている。 2. 保健主事はしていない。

この調査は6月と9月の2回行います。この2回が同一の方であることを確認するためIDとして、以下の□に携帯電話の電話番号下4桁と生年月日の日にちの6桁の数値の記入をお願いします。

□	□	□	□	□	□
└──────────┘				└──┘	

生年月日の日にちをご記入ください。

携帯電話の下4桁を記入してください。

例) TEL: 090-0000-1234で、生年月日が1月8日の場合は、

1 2 3 4 0 8 となります。

質問は以上です。お手数ですが、記入漏れがないか再度確認いただけると幸いです。
ご協力ありがとうございました。

養護教諭のバーンアウトに関する調査(2 回目)ご協力のお願い

秋晴れの候、皆様におかれましてはますます御健勝のこととお慶び申し上げます。

お忙しい中 1 回目の調査につきましてご協力いただきありがとうございました。返信をいただいてはじめて保健室に対して多方面からアンケート調査が多くあること、多忙な中で御回答いただいていることを知りました。重ねて御礼申し上げます。そんな中、たいへん申し訳ありませんが 2 回目の調査を実施させていただきたく存じます。

バーンアウトは、時間の経過に影響を受けるという観点から調査回数を 2 回として下記のように計画しております。調査は完全に匿名性が保たれるよう、無記名方式です。回答していただいた内容とその結果につきましては、すべて統計的に処理しますので、学校や個人を特定したり、得られたデータを研究目的以外に使用することはなく決して不利益になることはありません。調査にお答えいただくかどうかはご自由ですが、ご協力いただきましたら幸いです。ご多忙の折、大変お手数をおかけしますがよろしくお願い致します。

記

調査計画

	1 回目	2 回目
調査日時	2016 年 7 月	2016 年 9 月
調査項目		バーンアウト 17 問
所要時間	1 回目については 調査終了しました	約 2 分
提出期限		2016 年 10 月 10 日
提出方法		同封の返信用封筒にて郵送

※1 回目と 2 回目の結果が同一の方であることを確認するため携帯電話の下 4 桁と生年月日の日にちを組み合わせた数値の記入をお願いします。

調査者

兵庫教育大学 学校教育研究科
人間発達教育専攻 臨床心理学コース
修士課程 2 年 大西陽子
指導教員 教授 大野裕史
連絡先(大西陽子)

Email : m15085d@hyogo-u.ac.jp

あなたは最近3か月ぐらいの間に次のようなことを
どの程度経験しましたか？
最も当てはまるものに○を付けて下さい。

		全 く な い	あ ま り な い	時 々 あ る	と て も あ る
1	こんな仕事もうやめたいと思うことがある	1	2	3	4
2	われを忘れるほど仕事に熱中することがある	1	2	3	4
3	こまごまと気配りすることが面倒に感じることもある	1	2	3	4
4	この仕事は私の性分に合っていると思うことがある	1	2	3	4
5	同僚や児童・生徒の顔を見るのも嫌になることがある	1	2	3	4
6	自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある	1	2	3	4
7	一日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることもある	1	2	3	4
8	出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある	1	2	3	4
9	仕事を終えて、今日は気持ちの良い日だったと思うことがある	1	2	3	4
10	同僚や児童・生徒と何も話したくなくなることもある	1	2	3	4
11	仕事の結果はどうでもよいと思うことがある	1	2	3	4
12	仕事のために心にゆとりがなくなったりと感じることがある	1	2	3	4
13	今の仕事に、心から喜びを感じることもある	1	2	3	4
14	今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思うことがある	1	2	3	4
15	仕事が楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある	1	2	3	4
16	体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	1	2	3	4
17	われながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある	1	2	3	4

この調査は7月と9月の2回行っています。この2回が同一の方であることを確認するためIDとして、以下の□に携帯電話の電話番号下4桁と生年月日の日にちの6桁の数値の記入をお願いします。

□	□	□	□	□	□
---	---	---	---	---	---

生年月日の日にちを記入してください
携帯電話の下4桁を記入してください。

例) TEL: 090-0000-1234で、生年月日が1月8日の場合は、

1 2 3 4 0 8 となります。

2回目の調査の質問は以上です。お手数ですが、記入漏れがないか再度確認いただけると幸いです。ご協力ありがとうございました。